باقری نوع پرست، خسرو (۱۳۹۲). آموزاندن «به» و آموختن «از»: تحول در آموزش و پرورش در پرتو عاملیت و تعامل. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*،۳ (۲)، ۱۶-۵.

آموزاندن «به» و آموختن «از»:
تحول در آموزش و پرورش در پرتو عاملیت و تعامل

خسرو باقری نوع پرست [۱]

تاریخ دریافت: ۹۱/۱۲/۲۳ تاریخ پذیرش: ۹۲/۹/۲۵

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، تبیین آموزاندن «به» و آموختن «از» با تاکید بر تحول در آموزش و پرورش در پرتو عاملیت و تعامل می‌باشد. با این توضیح که تعلیم و تربیت بیش از هر چیز بر تعامل معلم و شاگرد استوار است. تعامل در اینجا مفهومی فراتر از تأثیر متقابل است که میان اشیاء نیز برقرار می‌شود و تنها در جایی ممکن است که رابطه ای میان دو «عامل» مورد نظر باشد. در این بستر تعاملی، تدریس همواره آموزاندن «به» کسی و یادگیری همواره یادگیری «از» کسی چون معلم یا هم شاگردی (و گاه از شاگرد) خواهد بود. در این ارتباط، عناصر دیگری مانند کتاب و ابزارهای آموزشی نیز حضور دارند، اما همه این عناصر چون قمرهایی بر گرد یک یا هر دوی این قطب‌های تعاملی می‌گردند. زنده بودن تعلیم و تربیت و زندگی ساز بودن آن در گرو فراهم آمدن چنین آرایشی است؛ چنان که انحطاط و میرایی آن نیز در گرو جا به جا کردن و به هم ریختن این نظم است. با در نظر داشتن منطق بسط و گسترش منظومه تعلیم و تربیت بر اساس رابطه تعاملی می‌توان گفت که فرو شکستن این منطق به ظهور مشکلات و موانعی در جریان تحول تعلیم و تربیت می‌انجامد که هر یک به گونه ای محور بودن رابطه تعاملی معلم و شاگرد را نادیده می‌گیرند.

واژه‌های کلیدی: *تعامل، تحول، آموزش و پرورش، آموزاندن، آموختن، موانع*

[۱]. استاد دانشگاه تهران، khbagheri@ut.ac.ir

مقدمه

نظر به اینکه چند دهه از تصمیم بر ایجاد تحول در آموزش و پرورش ایران می‌گذرد و در این مسیر گام‌هایی نیز برداشته شده، اما همچنان انتظار بروز تحول، بی پاسخ به جای مانده است. پدیده‌هایی مانند بی سوادی گسترده در کشور می‌تواند نشانی از عدم بروز تحول باشد. در سرشماری سال ۱۳۸۵، میانگین سال‌های تحصیل افراد بالای ۶ سال، حدود ۷ سال برآورد شده است. همچنین، بیش از ۶۰ درصد از کل جمعیت بالای ۶ سال، تحصیلاتی حداکثر در حد دوره ابتدایی و راهنمایی دارند. افراد کاملاً بی‌سواد ۹ میلیون و ۸۰۰ هزار نفر (۱۵/۴ درصد) برآورد شده است. جمعیت زیر ۶ سال در حدود ۷ میلیون نفرند (پوزش شیرازی،۱۳۹۰). به این ترتیب، نزدیک به ۴۰ میلیون از ۶۸ میلیون جمعیت بالای ۶ سال یا بی‌سوادند یا حداکثر سوادشان در حد دوره راهنمایی است (عبداللهی، ۱۳۹۱). این آمار در جمعیت کشور ما رقم تکان دهنده ای است. این در حالی است که در کشورهای توسعه یافته، مسئله دیگر، ریشه کنی بی سوادی نیست، بلکه افزایش سطح سواد یا تخصصی کردن آن است، زیرا بی سوادی در بسیاری از کشورهای توسعه یافته منتفی شده است.

در کشور ما هر زمان، بعدی و عنصری از ابعاد و عناصر بافت تعلیم و تربیت، به گونه ای نادرست، جایگاهی محوری یافته و تصور بر این بوده که با متحول کردن آن می‌توان انتظار تحول در آموزش و پرورش را برآورده ساخت. این مقاله برای تحلیل این شکست‌ها در دو قسمت تنظیم شده است. نخست، با ترسیم منظومه تعلیم و تربیت، جایگاه هر یک از عناصر مهم تعلیم و تربیت در آن مشخص می‌شود. سپس، در قسمت دوم، با عنوان واژگونی‌ها و موانع تحول، نمونه‌های اصلی اختلال در منظومه یاد شده مورد توجه قرار گرفته و نحوه بازداری آنها از تحول مورد بحث واقع می‌شود.

منظومه تعلیم و تربیت بر بنیاد تعامل

ابعاد یا عناصر مختلفی مانند معلم، شاگرد، کتاب، ابزارهای آموزشی، محیط کلاس در تعلیم و تربیت وجود دارند. در مورد این عناصر، کمتر اختلاف نظر هست تا در نحوه ارتباط آنها و جایگاهی که هر یک از آنها به خود اختصاص می‌دهند. بر اساس همین اختلاف نظر، دیدگاه های مختلفی در مورد منظومه تعلیم و تربیت مطرح شده و در هر یک جایگاه های خاصی به عناصر داده شده است. در این قسمت، دیدگاه مورد قبول در مورد منظومه یاد شده تبیین می‌شود.

ادعایی که در این مقاله مطرح می‌شود، این است که تعلیم و تربیت، بیش از هر چیز بر تعامل معلم و شاگرد استوار است. در این ارتباط عناصر دیگری مانند کتاب، ابزارهای آموزشی، محیط کلاس چون

قمرهایی بر گرد یک یا هر دوی این قطب‌های تعاملی می‌گردند. زنده بودن تعلیم و تربیت و زندگی ساز بودن آن در گرو فراهم آمدن چنین آرایشی است، چنانکه انحطاط و میرایی آن نیز در گرو جا به جا کردن و به هم ریختن این نظم است. اما، تعامل میان معلم و شاگرد، مفهوم خاصی دارد که باید به آن توجه کافی شود. مفهوم عامی از تعامل وجود دارد که به معنای تأثیر و تأثر متقابل است، به طوری که می‌توان از تعامل میان اشیاء سخن گفت. اما در مفهوم خاص تعامل که در این مقاله مورد نظر است، رابطه تعاملی تنها میان «عامل‌ها[1]» قابل تصور است. انسان به منزله «عامل»، رویکرد ویژه ای به انسان دارد که طبق آن، آدمی مظهر «عمل[2]» است و می‌توان رفتارهای او را عمل دانست. اما، اگر بپرسیم که چه چیز رفتار انسان را به عمل تبدیل می‌کند، برحسب پاسخی که داده می‌شود، می‌توان از روایت‌های مختلف عاملیت انسان سخن گفت. به طورنمونه، ویتگنشتاین (۱۹۵۸) بر این باور بود که پیروی از قاعده[3] رفتار را به عمل تبدیل می‌کند. برای مثال، هنگامی که راننده با توجه به قاعده متفاهمی که میان مردم وجود دارد، دست خود را بالا می‌برد تا به راننده پشت سر خود علامت بدهد که سرعتش را کم کند تا او بتواند دور بزند، با انجام حرکت دست خود، از قاعده ای پیروی کرده است. اما روایت‌های دیگری از عمل انسان نیز وجود دارند که اهمیت نخست را به امور درونی انسان داده‌اند و این امور را یا از جنس امور شناختی[4] و یا ارادی[5] و یا ترکیبی از آنها دانسته‌اند. در اینجا نمی‌توان وارد این بحث شد و شرح آن را باید در جای دیگری جست. جمله، روایتی از انسان به منزله عامل، بر اساس دیدگاه اسلام مطرح شده است که در آن امور شناختی، گرایشی و ارادی به عنوان مبانی تبدیل کننده رفتارهای آدمی به عمل در نظر گرفته شده‌اند(باقری، ۱۳۸۲).

هنگامی که عاملیت انسان را پذیرفتیم، معلم و شاگرد هر دو به منزله انسان و بنابراین به عنوان عامل خواهند بود و آنگاه رابطه آنها به صورت تعامل، به معنای خاص کلمه، آشکار خواهد شد. از منظر این رابطه تعاملی، معلم همواره باید خود را در برابر شاگرد به عنوان انسان عاملی در نظر بگیرد که دیر یا زود، به کار شکل دادن به هویت خود خواهد پرداخت و از سوی دیگر، شاگرد نیز باید همواره خود را در برابر معلم به عنوان انسان عامل در نظر بگیرد. در این صورت، معلم تدریس خود را آموزاندن «به» کسی خواهد فهمید، چنانکه شاگرد نیز یادگیری خود را آموختن «از» کسی خواهد دانست. بر این اساس، معلم دیگر

1. agents
2. action
3. rule-following
4. cognitive
5. conative

کار خود را در درجه نخست، آموزاندن «چه» درسی نخواهد دانست و هرگز نخواهد گفت: «من درس خود را می‌دهم و به چیز دیگری کار ندارم». از سوی دیگر، یادگیری شاگرد نیز همواره، در درجه نخست، یادگیری «از» کسی است و نمی‌توان آن را به یادگیری صرف کاهش داد. البته، رابطه تعاملی در تعلیم و تربیت، محدود به رابطه معلم و شاگرد نیست، بلکه این یکی از روابط تعاملی و البته اساسی‌ترین آنها به عنوان مشخصه رابطه تعلیم و تربیتی است که می‌توان آن را «تعامل ناهمتراز» نامید. در محیط تعلیم و تربیت از تعامل همتراز نیز می‌توان سخن گفت؛ مانند رابطه شاگرد– شاگرد، معلم– والدین و معلم – معلم. این نکته را نیز باید افزود که تعامل ناهمتراز رابطه ای دوسویه است؛ زیرا از سوی شاگرد به طرف معلم نیز برقرار است. بر این اساس، معلم نیز می‌تواند از شاگرد بیاموزد.

هنگامی که می‌گوییم معلم در کار آموزاندن «به» کسی است، ممکن است خود را با این سؤال دیرینه مورد نظر فیلسوفان تعلیم و تربیت مواجه ببیند که آیا در این صورت، باید قبول کرد که آموزاندن متضمن آموختن است؟ در پاسخ باید گفت که در واقع، آموزاندن متضمن وقوع آموختن نیست؛ زیرا آموختن شاگرد از او به عنوان انسان عامل سر می‌زند و بنابراین عاملیت او نیز دخیل است و بدون آن رخ نخواهد داد. اما بی تردید، آموزاندن متضمن دغدغه نسبت به آموختن دانش آموز است، به گونه ای که اگر متضمن آن نباشد، دیگر نمی‌توان آن را آموزاندن دانست. معلمی که آموزاندن «به» شاگرد را به آموزاندن «چه» کاهش می‌دهد، خود را از دغدغه یاد شده می‌رهاند، اما همزمان خود را از جرگه معلمی نیز بیرون می‌برد؛ زیرا کار معلم، در درجه نخست، آموزاندن «به» کسی است. این رابطه تعاملی، «قاعده» تعلیم و تربیت است؛ هم به معنای قاعده بازی تعلیم و تربیت و هم به معنای قاعده ای که مثلث تعلیم و تربیت بر آن استوار می‌شود و در ادامه از آن سخن خواهیم گفت. هنگامی که رابطه تعاملی به منزله قاعده تعلیم و تربیت در نظر گرفته شود، حاکی از آن است که همه عناصر تعلیم و تربیت باید با آن هماهنگ باشند و آن را نقض نکنند. هماهنگی یکی از این عناصر، یعنی هدف تعلیم و تربیت با آن منجر به سخن گفتن از مثلث تعلیم و تربیت می‌شود.

بر اساس آنچه تاکنون گفته شد، محور اساسی تعلیم و تربیت بر دو قطب معلم و شاگرد استوار است. بی تردید، سه ضلعی «معلم– شاگرد– هدف» بسطی ضروری در رابطه «معلم– شاگرد» است؛ زیرا بدون هدف، تعلیم و تربیت قابل تصور نیست، اما این بسط باید بر قاعده معلم– شاگرد استوار باشد. هنگامی که عنصر سوم در جایگاه مناسب خود، یعنی بر فراز ارتفاع مبتنی بر قاعده معلم– شاگرد استقرار می‌یابد، مثلث تعلیم و تربیت به ظهور می‌رسد. از آنجاکه هدف به نقطه ای استعلایی اشاره دارد، جایگاه

آن رأس مثلث خواهد بود و این بدان معناست که رابطه تعاملی معلم – شاگرد، نه تنها باید با هدف به رسمیت شناخته شود، بلکه باید توسط آن استعلا یابد و هدف مظهر این استعلا باشد. به عبارت دیگر، رابطه تعاملی معلم – شاگرد در اینجا محوریت خود را نشان می‌دهد، به گونه ای که اگر هدفی این رابطه تعاملی را نادیده بگیرد یا آن را دچار انحطاط سازد، قابلیت هدف بودن برای تعلیم و تربیت آدمی را نخواهد داشت. همان‌گونه که رأس مثلث هنگامی شایسته این نام است که با دو سر قاعده در پیوند قرار گیرد، هدف تعلیم و تربیت نیز باید با عاملیت معلم و شاگرد و رابطه تعاملی آنان متناظر و در واقع، برآورنده این رابطه باشد. هرچند هدف ویژگی هنجاری دارد و عاملیت معلم و شاگرد، بیانی توصیفی و واقع نگر است، اما هدف باید به این واقعیت ناظر باشد و آن را نقض نکند و نادیده نگیرد.

با افزوده شدن عنصر دیگری از عناصر تعلیم و تربیت، یعنی محتوا، منظومه مثلث گونه باید جای خود را به شکل مناسب دیگری بدهد. این شکل نمی‌تواند مربع باشد؛ زیرا جایگاه استعلایی هدف همواره باید محفوظ باشد. از این رو، چهارضلعی مورد نظر لوزی خواهد بود که در آن، عنصر محتوا در زیر نفوذ رابطه تعاملی معلم - شاگرد و نیز هدف قرار خواهد داشت. درست است که محتوای تعلیم و تربیت، تحت تأثیر منابع مستقل دیگری مانند دانش بشری قرار دارد، اما سرانجام این رابطه تعاملی و هدف است که مشخص می‌کند چرا و چگونه باید از این منبع مستقل استفاده کرد. حد دانش بشری، به خودی خود، تعیین کننده محتوای تعلیم و تربیت نیست، بلکه میزان و نحوه برداشت از این منبع را به کمک رابطه تعاملی معلم– شاگرد باید مشخص نمود. اگر بدون توجه به این رابطه و تنها با نظر به حد دانش بشری بخواهیم به تعیین محتوا بپردازیم، آنگاه ممکن است کار به غرض تعلیم و تربیت منجر شود؛ زیرا لازم خواهد آمد که، به طور نمونه، بدون توجه به انگیزه و ظرفیت دانش آموز او را در معرض فشار دانشی و اطلاعاتی قرار داد.
با وارد شدن عنصر دیگری چون روش تعلیم و تربیت، باید جایی برای آن در منظومه تعلیم و تربیت گشود. جای مناسب روش در کنار محتوا خواهد بود و هر دو در ارتباط با هم و در زیر نفوذ رابطه تعاملی و هدف خواهند بود. به این ترتیب، مربعی در زیر مثلث معلم- شاگرد- هدف تشکیل می‌شود که چهار رأس آن عبارتند از: معلم، شاگرد، محتوا و روش.

چنین جایگاهی برای روش، حاکی از آن است که روش باید از سویی با محتوا در ارتباط باشد. به عبارت دیگر، نمی‌توان از روش واحدی برای تعلیم و تربیت سخن گفت، بلکه متناسب با نوع محتواهای دانشی و ارزشی، می‌توان از روش‌های متفاوتی برای آموزاندن آنها بهره جست. دیدگاه های روش گرا که روش را در رأس قرار می‌دهند و آن را بر محتوا حاکمیت می‌بخشند، از این منظر قابل انتقاد خواهند بود

که تأثیر محتوا را بر روش نادیده می گیرند. اگر چنانکه هرست (۱۹۶۵) نشان داده است بتوان از گونه های دانش[1] سخن گفت، در این صورت، هر گونه ای از دانش به لحاظ روش پژوهش و آموزش، اقتضای معینی خواهد داشت، هر چند این به معنای نفی هرگونه اشتراک در روش شناسی ها نخواهد بود. از سوی دیگر، قرار داشتن روش در کنار محتوا، در زیر رابطه تعاملی معلم– شاگرد، تعین دیگری برای روش‌های تعلیم و تربیت فراهم می‌آورد که بر اساس آن، روش نباید ناقض عاملیت معلم و شاگرد و رابطه منتج از آن یعنی تعامل باشد. روش‌های معلم محور یا شاگرد محور که هر یک به نحوی ناقض قاعده رابطه تعاملی محسوب می‌شوند، حاصل به هم ریختگی در منظومه تعلیم و تربیت اند. همچنین روش‌های تربیتی مانند تلقین و تحمیل در عرصه های ارزشی نیز به دلیل همین نقض قاعده، محل انتقاد خواهند بود.

با وارد شدن عنصر دیگری چون ابزارهای آموزشی، به منظومه تعلیم و تربیت، باید جایگاه مناسب آن را نیز مشخص نمود. به این ترتیب، با افزوده شدن رأس دیگری در پایین شکل، شش ضلعی تعلیم و تربیت را خواهیم داشت. چنین جایگاهی نشان می‌دهد که ابزارهای آموزشی نیز باید تحت تأثیر رابطه تعاملی و هدف قرار داشته باشند و همواره باید پرسید که آیا وارد کردن ابزارهای آموزشی جدید در حوزه تعلیم و تربیت، قاعده رابطه تعاملی را به هم نمی‌زند و نیل به هدف‌ها را مانع نمی‌شود. البته، روابط دوسویه‌ای نیز میان ابزارهای آموزشی با محتوا و روش وجود خواهد داشت؛ زیرا ورود ابزارهای جدید مانند رایانه می‌تواند به ویژه روش آموزش و همچنین محتوا را تحت تأثیر قرار دهد.

رأس جدیدی چون «فضای آموزشی» ما را در برابر هفت ضلعی تعلیم و تربیت قرار خواهد داد، مشروط بر این که رأس جدید نیز متناسب با شش ضلعی پیشین جایگاهی بیابد. به همین ترتیب، چند ضلعی تعلیم و تربیت می‌تواند رأس‌ها و اضلاع افزون‌تری بیابد و با افزوده شدن عناصر بیشتری از تعلیم و تربیت در منظومه باید جایگاه مناسب آنها را با رعایت قاعده رابطه تعاملی مشخص نمود، به گونه ای که هرگز ورود هیچ عنصری منجر به واژگونی منظومه و تحت‌الشعاع قرار گرفتن رابطه تعاملی نشود. رابطه تعاملی معلم– شاگرد همچون سنگ محکی است که می‌تواند بروز این گونه واژگونی‌ها را برملا سازد. اکنون پس از مشخص شدن منظومه مبتنی بر رابطه تعاملی، در قسمت بعد به بررسی انواعی از واژگونی در منظومه پرداخته می‌شود که هر یک به عنوان مانعی بر سر راه تحول در نظر گرفته می‌شوند.

واژگونی‌ها و موانع تحول

با در نظر داشتن منطق بسط و گسترش منظومه تعلیم و تربیت بر اساس رابطه تعاملی می‌توان گفت

---

1. forms of knowledge

که فرو شکستن این منطق بسط و گسترش، به ظهور مشکلات و موانعی در جریان تحول تعلیم و تربیت منجر می‌شود. شگفت آن که گونه‌های مختلف این فرو شکستگی، گاه به صورت راهبردها و شعارهایی برای ایجاد تحول در تعلیم و تربیت جلوه‌گر شده‌اند و به صورت شعارهایی برای تحول مورد استفاده قرار گرفته‌اند. در زیر، به نمونه‌هایی از آن اشاره می‌شود.

۱. معلم محوری (رمز تحول= معلم مسلط)

یکی از کهن‌ترین گونه های واژگونی در منظومه تعاملی، معلم محوری است. در این ایده، نظر بر آن است که معلم نقطه محوری تعلیم و تربیت است و اگر تحولی را در تعلیم و تربیت انتظار داریم باید معلم‌های مجرب و مسلطی داشته باشیم. این ایده به صورت شعاری در زبان انگلیسی نیز شهرت یافته است که طبق آن معلم چون «فرزانه در صحنه [1]» معرفی می‌شود. اگر از منظر تعامل به این ایده بنگریم، شاگرد در آن مغفول است و نه تنها به منزله عامل در نظر گرفته نشده، بلکه چون ماده خام شکل پذیری در دستان توانمند معلم مجرب لحاظ شده که تربیت او توسط معلم مشخص می‌شود. بنابراین، باید گفت که در این ایده، آموزاندن «به» به آموزاندن «چه» کاهش یافته است. به عبارت دیگر، مهم این است که معلم به آن «چه» می‌خواهد بیاموزد، مسلط باشد و فرزانگی خود را احراز کند؛ زیرا آموزاندن «به» کسی معطوف نیست و دانش آموز در برابر معلم کسی نیست تا قرار باشد نظر و عاملیت او در محاسبه آید، بلکه ماده ای منفعل و پذیراست.

پیامدهای این ایده در آموزش و پرورش سنتی به وفور دیده شده است که طبق آن، معلم تنها شخص زنده و تصمیم گیر در کلاس است و شاگردان باید تنها برای تبعیت از او کوشش کنند و حتی گاه حق سؤال نیز نخواهند داشت تا چه رسد به بحث و اظهار نظر. این رابطه شبان و گله در صورتی که به طور موفقیت آمیزی به اجرا در آید، آشکارا خود مانع تحول در آموزش و پرورش خواهد بود؛ زیرا فراهم آوردن آدم‌های گله وار به معنای تهی کردن آنها از آدمیت و عاملیت خودشان است و با چنین موجودیت تعطیل شده ای چگونه می‌توان انتظار دگرگونی در اوضاع تعلیم و تربیت یا جامعه را داشت.

۲. دانش آموز محوری (رمز تحول= دانش آموز فعال)

واژگونی دوم در منظومه تعاملی، درست نقطه مقابل ایده نخست و به عنوان دانش آموز محوری مطرح می‌شود. در واقع، این ایده، واکنشی مستقیم در برابر معلم محوری است. در بسیاری از دیدگاه های

---

[1]. The sage on the stage

جدید در تعلیم و تربیت، این ایده مورد توجه قرار گرفته و همچون شعاری برای تحول مطرح شده است. در این شعار، که تعریضی به شعار «فرزانه در صحنه» دارد، معلم به عنوان «راهنمای در کنار[۱]» معرفی می‌شود. این شعار که حاکی از بیرون راندن معلم از صحنه است، به طور ضمنی حکایت از فعال شدن دانش آموز دارد. بسیاری از روش‌های فعال بر اساس این ایده شکل گرفته‌اند و در همه آنها نظر بر آن است که معلم در کنار بایستد و اجازه دهد که دانش آموز خود فعالانه به کار یادگیری بپردازد و در صورت لزوم و نیاز دانش آموز، به عنوان راهنما، نکاتی را به او گوشزد کند.

با نگریستن به این ایده از منظر رابطه تعاملی باید گفت اتفاقی که در آن افتاده، بار دیگر این است که رابطه تعاملی معلم- شاگرد مغفول مانده است. اگر در معلم محوری، آموزاندن «به» در معرض کاهش یافتن به آموزاندن «چه» قرار گرفته بود، در ایده دانش آموز محوری، اصل «آموزش» مورد تردید قرار گرفته و «یادگیری» جایگزین آن می‌شود. بنابراین، باید گفت که از معلم به عنوان «راهنمای در کنار» تا «راهنمای برکنار» یک گام بیش نمانده است؛ زیرا مطلوب این ایده آن است که یادگیری را در کانون توجه قرار دهد و آموزش را در بوته اجمال نهد. اشکال این ایده را نیز در همین نکته باید جستجو کرد که برای درمان بیماری معلم محوری، در مسیر حذف تدریجی نقش معلم گام گذاشته است. تحول در آموزش و پرورش به این معنا نیست که آموزش را در افول قرار دهیم و یادگیری را جایگزین آن نماییم. در تعامل ناهمتراز معلم—شاگرد، قابلیت‌ها و رموزی نهفته است که با فرو شکستن آن به نقش راهنمای در کنار، آنها را از دست می‌نهیم. نکته سنجی‌های معلم و تجربه های انباشته ای که کسب کرده است، تنها در رابطه تعاملی قابل تبادل خواهد بود و دلیلی ندارد که بخواهیم با خودکاری دانش آموز، او را از غنای این رابطه تعاملی محروم کنیم. همان‌گونه که والدین تصمیم گیر به جای کودک، به ظهور کودک شورشی ختم می‌شود که والدین را کنار می‌گذارد و در پی آن است که همه چیز را خود انجام دهد و خود یاد بگیرد، تردیدی نیست که معلم مداخله گر نیز به شورش یادگیری دامن می‌زند، اما این نیز روشن است که کار هر دو آنها به یک میزان نادرست است؛ زیرا هر دو ناقض رابطه تعاملی‌اند.

گرت بیستا[۲] با استفاده از اصطلاح «احاله به یادگیری[۳]» به خوبی اشاره می‌کند که برخی دیدگاه های جدید در پی آن هستند که یادگیری را در کانون گفتمان و عمل تعلیم و تربیت قرار دهند و همه چیز تعلیم و تربیت را بر حسب یادگیری تعبیر کنند. او در انتقاد به این گرایش اساسی به یادگیری می‌گوید: «...

---

[1]. The guide on the side
[2]. Biesta
[3]. learnification

مدرسه جایی برای یادگیری نیست و نباید آن را چنین در نظر گرفت –البته اگر کسی بخواهد می‌تواند این گونه تعبیر کند– اما آنچه مدرسه را مدرسه می‌کند، این واقعیت است که آن جایی برای آموزش است، چنان که این وجه ممیزه مدرسه در مقایسه با بیشتر اگر نه همه موقعیت‌ها، وضعیت‌ها و شرایط است.» (بیستا، ۲۰۱۰). اصرار و تاکید بیستا بر آموزش در قبال گرایش افراطی به یادگیری، قابل درک و ستودنی است. اما به نظر می‌رسد او در محدود کردن وجه ممیزه مدرسه به آموزش و کنار گذاشتن یادگیری از این امر، خود نیز به انحراف رفته است. در واقع، باید گفت وجه ممیزه مدرسه نسبت به بسیاری از موقعیت‌ها و نهادهای اجتماعی در این است که مدرسه جایی برای یادگیری «از» معلم است؛ چنانکه جایی برای آموزاندن «به» شاگرد است. یادگیری می‌تواند به گونه های بسیاری انجام شود، چنانکه دانش آموز در خانه نیز در کنار رایانه خود در حال آموختن و یادگیری است، اما قید «از» کسی چون معلم در آنجا صادق نیست. این شکل تعامل ناهمتراز (معلم- شاگرد) وجه ممیزه مدرسه است و آموزاندن «به» کسی و آموختن «از» کسی، هر دو، در حیطه آن قرار دارند. بیستا تعبیر یادگیری «از» را نمی‌پسندد و به جای آن تعبیر «آموزانده شدن[1]» را به کار می‌برد و استدلال او نیز این است که تعبیر اول، حاکی از آن است که شاگرد به کنترل معلم می‌پردازد و او را در اختیار دارد، در حالی که به نظر او، معلم هرگز محاط شاگرد نمی‌شود، بلکه شاگرد به طور پیش بینی ناپذیری هر زمان نسبت به نکته تازه ای آموزانده می‌شود (بیستا، ۲۰۱۲). بنابراین، از نظر بیستا، وجه ممیزه مدرسه، آموزاندن و آموزانده شدن است و به این ترتیب، محور آموزش است.

در نقد دیدگاه بیستا باید گفت که اگر ما رابطه تعامل ناهمتراز میان معلم و شاگرد را وجه ممیزه مدرسه بدانیم، با نظر به این که معلم و شاگرد، هر دو، عامل محسوب می‌شوند، نه تنها معلم برای دانش آموز قابل کنترل و پیش بینی نیست، شاگرد نیز توسط معلم، به طور کامل قابل کنترل و پیش بینی نیست. عاملیت انسان با وجود اراده و اختیار در آن، مانع از تحت کنترل و پیش بینی کامل قرار گرفتن است. همان‌گونه که شاگرد در حالت گیجی و حیرتی که نسبت به مسئله ای پیدا کرده، ممکن است نکته ای را از معلم دریافت کند که او را شگفت زده و هیجان زده سازد، معلم نیز با وجود تجربه های آموزشی بسیار، ممکن است با دانش آموزی مواجه شود که الگوهای مسلّم برآمده از تجربه های فراوان او را در هم بریزد و او را وادار به فکر و حتی آموختن کند. با توجه به این ویژگی عاملیت آدمی، می‌توان وجه ممیزه مدرسه را تعامل ناهمتراز و آموزاندن «به» و آموختن «از» دانست، بدون آن که بخواهیم آموزش یا یادگیری را به

---

1. being taught

تنهایی محور اساسی تلقی کنیم.

۳. ایدئولوژی گرایی (رمز تحول= حاکمیت ایدئولوژی)

سومین واژگونی در منظومه تعلیم و تربیت ناشی از گرایش ایدئولوژیک است. ایدئولوژی البته مفهوم مبهمی است که آن را به معانی بسیار متفاوتی به کار برده‌اند. مقصود ما از ایدئولوژی، باورهای جزمی است که دغدغه صدق در مورد آنها وجود ندارد و آزمون عقلی آنها دور از انتظار و بلکه ممنوع و ممتنع است. از این رو، قبول و قبولاندن ایدئولوژی در گرو نوعی پیش دستی در عرضه مجموعه ای از باورهاست؛ پیش دستی فرهنگی و اجتماعی و پیش دستی تربیتی. به عبارت دیگر، اعتبار باورها برای فرد، تنها به این است که بنا به ضرورت فرهنگی، اجتماعی و تربیتی، پیش از باورهای دیگر به او عرضه شده‌اند. عنصری از منظومه تعلیم و تربیت که مسئول مستقیم ایدئولوژی گرایی است، عنصر هدف است. هدف‌های تعلیم و تربیت، حتی در شکل دینی می‌توانند به صورت ایدئولوژی در آیند. البته، دین به ویژه دین‌هایی که با عقل سازواری دارند، ایدئولوژی نیستند، اما می‌توان به آنها صورت ایدئولوژی بخشید. نکته مهم این است که عنصر هدف، تنها هنگامی می‌تواند زمینه ایدئولوژی گرایی را فراهم آورد که عنان از رابطه تعاملی معلم- شاگرد بگسلد و این رابطه را نادیده بگیرد. چنانکه در قسمت نخست توضیح داده شد، منظومه سه ضلعی تعلیم و تربیت هنگامی شکل می‌گیرد که هدف بر قاعده رابطه تعاملی معلم –شاگرد استوار شود. چنین ساختاری مانع از بروز ایدئولوژی خواهد بود؛ زیرا عاملیت و تعامل مستلزم گزینش هدف می‌باشند. بنابراین، امکان چند و چون در باب آن را فراهم می‌آورد، اما هنگامی که هدف‌های تعلیم و تربیت تناظر با رابطه تعاملی را از دست می‌دهند، به صورت ایدئولوژی مسخ می‌شوند و از آن پس، به کار مسخ کردن انسان‌ها تحت عنوان تربیت می‌آیند.

برخی در کشور ما تحول در آموزش و پرورش را از این زاویه نگریسته‌اند. از نظر آنان، رمز تحول در حاکمیت ایدئولوژی است که البته در اینجا شکل دینی خواهد داشت. به عبارت دیگر، برای ایجاد تحول بنیادین در تعلیم و تربیت باید باورهای دینی را پیش دستانه در ذهن و ضمیر افراد وارد کرد و این شروع هر چه از سن کمتر باشد، بهتر است و آنگاه باید با جزمیت تمام از این باورها پاسداری نمود. هر چند پیش دستی، ضرورتی فرهنگی و تربیتی است و همه کودکان ناگزیر نخست در معرض دسته معینی از باورها قرار می‌گیرند، اما آنچه پاره ای باورها را به ایدئولوژی تبدیل می‌کند، این است که همین ضرورت پیشینی به منزله توجیه درستی و اعتبار آنها تلقی شود و دیگر نیازی به آزمون عقلانی آنها به میان نیاید.

با نگریستن به این ایده از زاویه رابطه تعاملی، دوری آن از منطق تعلیم و تربیت، یعنی رابطه تعاملی معلم– شاگرد، آشکار می‌شود. حاکمیت ایدئولوژیک هرگز مرادف تربیت نخواهد بود و کسانی که به چنین ترادفی قائل باشند، خود نظر خویش را نقض می‌کنند. دلیل این سخن آن است که ایدئولوژی‌های مختلف و مخالف، هر یک حاکمیت خود را مرادف تربیت خواهد دانست، اما اختلاف بلند دامنه ای که میان ایدئولوژی‌ها وجود دارد، چگونه این را ممکن می‌کند که بتوان نتیجه اعمال همه آنها را تربیت دانست؟ نشان تناقض این است که هر چند ایدئولوژی‌های مخالف یکدیگر را نفی می‌کنند، اما همگی در این نکته متفق اند که تربیت همان حاکمیت ایدئولوژی است. تنها یک راه برای خروج از این بن بست وجود دارد و آن این است که ایدئولوژی‌ها به آزمون باورهای خود تن دهند و رجحان یکی بر دیگری را از طریق این آزمون بجویند و این بدان معناست که عاملیت انسان‌ها را در داوری و رد و قبول به رسمیت بشناسند. در یک کلمه، این بدان معناست که ایدئولوژی‌ها ایدئولوژی نباشند و این خود بطلان ایدئولوژی گرایی را در تعلیم و تربیت نشان می‌دهد.

تا جایی که به اسلام مربوط می‌شود، ایدئولوژی ساختن از اسلام، گام نهادن در مسیری آشکارا تناقض آمیز است. این از آن رو است که اسلام دین را امری پذیرفتنی دانسته که با الزام و اکراه تناسبی ندارد (لا اکراه فی الدین)؛ زیرا از سویی اعتبار دین را آزمون پذیر دانسته (قد تبین الرشد من الغی) و از سوی دیگر، آدمی را چونان عاملی نگریسته که دست به گزینش برده و هویت خود را رقم می‌زند (اما شاکرا و اما کفورا).

۴. دانش محوری (رمز تحول= هماهنگی با دانش روز)

واژگونی دیگر در منظومه تربیتی به صورت دانش محوری آشکار می‌شود. تأمین محتوای متناسب با دانش روز در کتاب‌های درسی، به عنوان نقطه تاکید این ایده است و حتی آن را چون رمز تحول در آموزش و پرورش می‌نگرد. به عبارت دیگر، نظر بر آن است که تحول در گرو آن است که دانش آموزان پا به پای نوآوری‌های علمی حرکت کنند و کتاب‌های درسی همواره دستاوردهای دانشی را منعکس سازند.

هر چند حرکت به موازات دستاوردهای علمی امری مطلوب و بلکه لازمی است، اما اگر تأمین این مقصود بدون توجه به قاعده رابطه تعاملی معلم- شاگرد انجام شود، خود می‌تواند به مانعی برای تحول در آموزش و پرورش تبدیل شود. از مانعی که در این خصوص به ظهور می‌رسد می‌توان با نام «سندرم تورم محتوا» یاد کرد. هنگامی که دانش آموز و حتی معلم نتواند با حجم فزاینده کتاب‌های درسی کنار بیاید،

کتاب درسی خود به مانع غیرقابل عبوری تبدیل خواهد شد که مبانی انگیزشی و گرایشی عامل‌های دست‌اندرکار در تعلیم و تربیت را تخریب خواهد کرد. عنصر محتوا در منظومه تربیتی باید تحت‌الشعاع قاعده تعاملی باشد. به این معنا که تا آنجا که رابطه تعاملی معلم- شاگرد رخصت دهد، می‌توان بر مقدار محتوا افزود، نه این که حد دانش بشری در این جا معیار و تعیین کننده باشد. اندکی از دانش را با انگیزه آموختن بهتر است از با انبوهی از دانش، سوختن و ساختن.

۵. روش گرایی (رمز تحول= روشمندی در پژوهش و آموزش)

سلطه روش حکایت از واژگونی دیگری در منظومه تعلیم و تربیت دارد. در تاریخ معاصر، با غلبه دیدگاه‌هایی چون اثبات گرایی [1] و عمل گرایی [2] جایگاه منحصر به فردی برای روش گرایی فراهم شد. بر این اساس، آنچه دانشمندان را در کارهای علمی به پیش می‌برد، روش خاصی است که در پژوهش به کار می‌برند و صورت بندی آن توسط جان دیوئی به عنوان روش حل مسئله، به منزله تدبیری بود که باید در آموزش نیز سرمشق قرار گیرد. دیوئی (۱۹۳۳) در کتاب «*چگونه فکر می‌کنیم*» کوشیده است اهمیت روش گرایی و روش حل مسئله را نشان دهد.

ایده روش گرایی، در زمینه تحول در آموزش و پرورش نیز شعارهایی را فراهم آورد و رمز تحول را روشمندی در پژوهش و آموزش معرفی کرد. از جمله می‌توان به شعارهایی مانند «آموختن چگونه آموختن [3]» و آموختن چگونه اندیشیدن به جای آموختن اندیشه‌ها اشاره کرد. در همین رابطه، از این ضرب‌المثل کهن یاد می‌شود که اگر یک ماهی به من بدهی، یک روز سیر خواهم بود؛ اگر دو ماهی بدهی، دو روز سیر خواهم بود، اما اگر روش صید ماهی را بیاموزی، همیشه سیر خواهم بود.

هر چند روش از اهمیت ویژه ای برخوردار است، اما روش گرایی یعنی اصالت را به روش دادن و امور دیگر را به حاشیه راندن خطاست. از زاویه منظومه تربیتی بر بنیاد تعامل، دو ایراد بر روش گرایی وارد است. نخست اینکه رابطه دو سویه روش و محتوا نادیده گرفته شده و روش با بی بها کردن محتوا بها یافته است. اما، چنین استقلال کاملی برای روش قائل شدن روا نیست؛ زیرا محتواهای مختلف می‌توانند اقتضاهای روشی خاصی داشته باشند. چنانکه گذشت، هرست بر آن است که دانش دارای گونه های مختلفی است و هر یک از گونه‌ها اقتضاهای روشی خاصی دارند. روشی که برای آزمودن ادعاهای

---

1. positivism
2. pragmatism
3. learning how to learn

فیزیکی به کار می‌رود، در آزمودن ادعاهای اخلاقی قابل کاربست نیست؛ چنانکه روش رایج در علم تجربی در فلسفه قابل کاربست نیست. هر چند ملاحظات روشی بسیار عامی می‌تواند وجود داشته باشد که در هر عرصه دانشی قابل کاربست باشد، اما چنین نیست که یک بسته روش شناختی برای همه عرصه‌ها کافی باشد.

دومین ایراد بر روش گرایی، کم توجهی آن به قاعده رابطه تعاملی است. روش گرایی هم تمایل به کاستن رابطه معلم و شاگرد دارد و هم در پی فرو کاستن این رابطه به آموزاندن روش است. چنان که در ضرب‌المثل یاد شده آمده، آموختن روش صید ماهی، شاگرد را نه تنها از دریافت ماهی‌های بیشتر بلکه از معلم نیز که دهنده آنها بوده، بی نیاز می‌سازد. گویا معلم تنها برای آن است که روش را بیاموزاند نه دانش را. در این شعار معروف خطاب به معلم که «اندیشیدن را به من بیاموز نه اندیشه‌ها» از این نکته غفلت شده است که آموختن اندیشیدن تنها از خلال آموختن اندیشه‌ها میسر می‌شود. هر چند آموختن اندیشه‌ها بدون آموختن اندیشیدن ممکن است، اما آموختن اندیشیدن بدون آموختن اندیشه‌ها و تأمل در آنها ممکن نیست. در این میان، آموختن اندیشه‌ها «از» معلم و در تعامل با او، اهمیت ویژه خود را دارد که خودآموزی جایگزینی برای آن نیست.

۶. ابزار محوری (رمز تحول= مدرسه هوشمند)

واژگونی دیگر در منظومه تعلیم و تربیت، ناشی از سلطه ابزارهای آموزشی است. از منظر رابطه تعاملی معلم- شاگرد، ابزار آموزشی، در نهایت وسیله ای است که باید در خدمت هدف تعلیم و تربیت، از سویی، و مطابق با قاعده رابطه تعاملی، از سوی دیگر، باشد. اما هر گاه ابزار آموزشی از این دو قید رها شود و خود در موضع برتر قرار گیرد، ابزار محوری آشکار خواهد شد. این گونه سلطه ابزار آموزشی را می‌توان در خصوص رایانه، به عنوان جدیدترین ابزار آموزشی، ملاحظه نمود که هم در کشورهای دیگر و هم در ایران قابل تأمل و نقد و بررسی است.

به موازات انقلاب اطلاعاتی معاصر، نظر بر این قرار گرفته که با مجهز کردن مدارس به رایانه و به اصطلاح «هوشمند[1]» کردن مدرسه می‌توان تحول مطلوب را در آموزش و پرورش فراهم آورد. به این ترتیب، شعاری جدید برای تحول آفرینی آشکار شده که طبق آن، تحول، مرادف هوشمند کردن مدارس است. چنین شعاری، نخست در کشور مالزی و در سال ۱۹۶۷ مطرح شد و با بودجه کلانی در مسیر اجرایی قرار گرفت. هر چند ارزیابی‌ها حاکی از آن است که این تجربه در مالزی، به رغم انتظار، چندان موفق

[1] . smart

نبوده، اما در ایران نیز به تبع مالزی، گام در چنین مسیری گذاشته شده و شعار هوشمند کردن مدارس به امید ایجاد تحول در آموزش و پرورش مورد استفاده قرار گرفته است. وزیر آموزش و پرورش در اختتامیه اجلاس روسای آموزش و پرورش با اشاره به اینکه مردم هوشمند سازی و تحول در موضوع فناوری را باور کرده و پذیرفته‌اند، اظهار کرد که «تحول این است که بپذیریم کلاس باید کامپیوتر داشته باشد، اگر داریم که خوب است و اگر نداریم باید داشته باشیم.» او با بیان اینکه هوشمند سازی مدارس امروز مطالبه اولیای دانش آموزان است، اظهار کرد که «مردم پذیرفته‌اند که مدرسه استاندارد باید کامپیوتر داشته باشد.» (گزارش خبرنگار آموزش و پرورش پانا، ۱۳۹۲). اما آیا، به واقع، مشکل و گره اصلی عدم تحول در آموزش و پرورش، فقدان رایانه در مدارس بوده است؟ پاسخ این سؤال منفی است و از قضا باید گفت که طرح هوشمند کردن مدارس، هدف‌هایی را تعقیب می کند که خود می‌تواند از موانع تحول محسوب شود. به نظر می‌رسد تا زمانی که آرایش میان عناصر موجود در بافت تعلیم و تربیت به درستی ترسیم نشود، نتیجه این خواهد بود که بهایی بیش از حد لازم به عنصری داده می‌شود و آن را در نقطه ای می‌نشانند که جایگاه آن نیست، در حالی که چه بسا محور اساسی، به حاشیه رانده شده و بی بها تلقی می‌شود. در این صورت، چگونه می‌توان انتظار تحول را برآورده ساخت در حالی که آنچه کانونی است به پیرامون و آنچه پیرامونی است به کانون رانده شده است.

در توضیح این نکته باید گفت مدرسه هوشمند مدرسه ای است که همه فعالیت‌های جاری در آن، و به ویژه یادگیری، با تکیه بر جدیدترین دستاوردهای الکترونیکی و در ارتباط با شبکه جهانی صورت می گیرد. این مدرسه همچون جایگزینی برای مدرسه سنتی در نظر گرفته شده است؛ جایگزینی با فراست و شاخص، در برابر رقیبی بی قدر و بی مقدار. سه تفاوت عمده میان مدرسه عادی و مدرسه هوشمند قائل شده‌اند. هر سه تفاوت، بر محور یادگیری استوار است. بر این اساس، در مدرسه هوشمند، یادگیری با گونه های زیر شناخته می‌شود (تیم پروژه مدرسه هوشمند، ۱۹۹۷[1]، ۱۳۳):

۱. یادگیری خود یاب[2]: مقصود از این گونه یادگیری آن است که دانش آموز خود می‌داند که چگونه باید به مواد مورد نیاز دسترسی بیابد و آنها را مورد استفاده قرار دهد.

۲. یادگیری خود آهنگ[3]: این گونه از یادگیری حاکی از آن است که دانش آموز متناسب با توانایی و سرعت خود می‌آموزد.

---

1. Smart School Project Team
2. self-accessed
3. self-paced

۳. یادگیری خود راهبر[1]: در این گونه سوم، مراد آن است که دانش آموز، خود جریان یادگیری خویش را طراحی، مدیریت و هدایت می کند.

وجه امتیاز مدرسه هوشمند بر اساس این سه گونه از یادگیری، ناشی از آن است که در این مدرسه، یادگیری نه تنها در کانون استقرار یافته، بلکه در اختیار و تدبیر خود دانش آموز نیز قرار گرفته است. از این حیث، مدرسه هوشمند به طور کامل در برابر مدرسه سنتی می‌ایستد که در آن آموزش، محور است و دانش‌آموز در موضعی انفعالی قرار گرفته و بنابراین، اختیار و تدبیر امور نیز در کف معلم نهاده شده است. از این رو، گفته‌اند که در یک مدرسه به واقع هوشمند، نقش معلم از «فرزانه در صحنه» به «راهنمای در کنار» تغییر شکل می‌دهد: «معلمان اکنون نقش راهنمای در کنار را بازی خواهند کرد و از نقش سنتی خود به عنوان فرزانه در صحنه دور خواهند شد.» (تیم پروژه مدرسه هوشمند، ۱۹۹۷،۱۳۱).

اکنون به روشنی می‌توان به این نکته راه یافت که مدرسه هوشمند در محک رابطه تعاملی، نشانگر رابطه ای یک‌سویه به نفع شاگرد است.

قرار گرفتن یادگیری در کانون مدرسه هوشمند، خود بارزترین شکل این یک‌سویه بودن است که در آن، معلم، چنان که گذشت به «راهنمای در کنار» تبدیل می‌شود. ممکن است مدرسه هوشمند تا جایی که قیامی علیه مدرسه سنتی و اقتدارگرایی معلم در آن است، هوس برانگیز باشد، اما از آنجا که چون مدرسه سنتی، اما از نقطه مقابل آن، تعامل معلم- شاگرد را در هم می‌شکند، خود نیز مانند مدرسه سنتی معیوب است. مدرسه هوشمند با نفی اقتدارگرایی معلم، اقتدار او را نیز از میان بر می‌دارد، در حالی که اقتدار[2] با اقتدارگرایی[3] بسیار متفاوت است. اقتدار بر قابلیت‌های درونی معلم مانند دانش و احساس مسئولیت استوار است، اما اقتدارگرایی تنها صورتی بیمارگونه از قابلیت‌های معلم است؛ زیرا بر وانمود کردن توانایی با توسل به جایگاه رسمی معلم استوار است.

بر اساس آنچه گذشت، باید هوشمندانه وزن واقعی مدرسه هوشمند را در ترازوی رابطه تعاملی در تعلیم و تربیت مشخص نمود و آن را نه بیش‌تر و نه کم‌تر از آنچه هست ارزیابی کرد و بکار گرفت. زمان درازی بر انسان‌ها گذشته است تا به این فهم نایل آیند که معلم محوری با نفی تعامل، بسی آسیب‌زاست. نباید به زمان مشابهی تن داد تا این فهم به دست آید که شاگرد محوری نیز با نفی تعامل، اگر نه بیشتر اما به همان میزان آسیب زا خواهد بود.

---

1. self-directed
2. authority
3. authoritarianism

۷. نهضت جهانی تحول در تعلیم و تربیت (رمز تحول= به‌کارگیری گفتمان بازار جهانی)

در بندهای پیشین به مواردی از غلبه بی مورد برخی از عناصر تعلیم و تربیت اشاره کردیم که منجر به واژگونی در منظومه مطلوب تعلیم و تربیت می‌شوند و به این طریق، به رغم شعار برای تحول، در واقع به مانعی برای تحول تبدیل می‌شوند. در این قسمت آخر، به فضای جدیدی اشاره می‌شود که از آن به عنوان «نهضت جهانی تحول در تعلیم و تربیت[۱]» یاد می‌شود (سالزبرگ، ۲۰۱۱) و همچون فضای موثری به کل روند تعلیم و تربیت در کشورهای مختلف شکل می‌دهد. در اینجا نیز شاهد طرح شعارهایی برای تحول در آموزش و پرورش هستیم، اما در عمل، موانع قابل توجهی برای تحول واقعی در تعلیم و تربیت محسوب می‌شوند. زیرساخت فکری این نهضت جهانی را منسوب به نولیبرالیسم[۲] دانسته‌اند.

مارک اولسن[۳] در مقایسه لیبرالیسم کلاسیک و نولیبرالیسم از دو تفاوت اساسی سخن گفته است. نخست این که لیبرالیسم کلاسیک نگره ای سلبی نسبت به قدرت دولت داشت که طبق آن دولت تنها برای آن است که مانع تجاوز افراد به قلمرو آزادی‌های یکدیگر باشد. در مقابل، نولیبرالیسم، دیدگاهی ایجابی در مورد قدرت دولت دارد که حاکی از این است که دولت باید بازار مناسب را با تأمین شرایط آن فراهم آورد. تفاوت دوم این است که در لیبرالیسم کلاسیک، فرد دارای هویت انسانی مستقلی[۴] است و می‌تواند به تمرین آزادی بپردازد. در مقابل، در نولیبرالیسم، فرد یک کارآفرین رقابت جو[۵] است (اولسن ۱۹۹۶).

نولیبرالیسم با این گرایش اساسی که می‌خواهد دنیا را به یک بازار بزرگ تبدیل کند، آموزش و پرورش را نیز یک کالا[۶] در نظر می‌گیرد. تولی[۷] در این مورد می‌گوید که «هیچ چیز در (عرضه) آموزش و پرورش وجود ندارد که آن را از سایر کالاها متفاوت نماید. بنابراین، ما می‌توانیم از آموزش و پرورش به عنوان یک کالا سخن بگوییم.» (تولی، ۲۰۰۸، ۲۷۹). همین رویکرد غالب اقتصادی موجب شده است تا گفتمانی در مورد تعلیم و تربیت شکل بگیرد که مفهوم‌های اساسی آن از عرصه اقتصاد به عاریه گرفته شوند. مفهوم‌هایی مانند اثربخشی[۸]، کارایی[۹]، مشتری مداری[۱۰]، پاسخگو بودن[۱۱]، شفافیت[۱۲]، عملکرد[۱۳]،

---

1 . global education reform moverment
2 . neo-libralism
3 . Mark Olssen
4 . autonomous
5 . competitive entropruneur
6 . commodity
7 . Tooly
8 . efficiency
9 . effectiveness
10 . consumer-orientedness
11 . accountability
12 . transparency
13 . performance

شریک یا سهامدار[1]، ممیزی[2] از جمله عناصر چنین گفتمانی است (اپل ۲۰۰۵). این مفهوم‌ها اگر هم روزگاری متضمن ابعاد انسانی و اخلاقی بودند، در قالب گفتمان جدید، معنای اقتصادی یافته‌اند. به عنوان نمونه، چنانکه بیستا اشاره می‌کند «پاسخگو بودن» از «مفهومی با قابلیت دموکراتیک» به مجموعه‌ای از رویه‌ها تبدیل شده که کردار تربیتی را دچار خفقان کرده و مسائل هنجاری را به مسائل فقط رویه‌ای کاهش داده است.» (بیستا، ۵۰، ۲۰۱۰).

نولیبرالیسم با فراهم آوردن چنین گفتمانی در تعلیم و تربیت، زمینه ساز جریانی است که از آن به عنوان «نهضت جهانی تحول در تعلیم و تربیت» نام می‌برند. سالزبرگ (۲۰۱۱) پنج ویژگی عمده برای این نهضت برمی شمرد که عبارتند از: استاندارد کردن آموزش و یادگیری، تمرکز بر موضوع‌های درسی معین (مانند ریاضی و علوم) در مسابقات جهانی (تیمز، پرلز و پیزا[3])، آموزش برنامه درسی تجویز شده، به عاریه گرفتن ایده های تحولی بازار محور[4]، پاسخگو کردن و کنترل مراکز آموزشی با تکیه بر آزمون و بازرسی. این ایده مورد نقدهای بسیاری از جمله اولسن و پیترز (۲۰۰۵). واقع شده است. به طور نمونه، تمرکز بر موضوع‌های درسی خاصی چون ریاضی و علوم در آزمون‌های جهانی به بهای نادیده انگاشتن دروسی چون هنر و ادبیات صورت می‌پذیرد، در حالی که تأمین ابعاد مهمی از تعلیم و تربیت مانند خیال ورزی، همدلی و دموکراسی از این دروس انتظار می‌رود (ناسباوم، ۲۰۱۰). همچنین، تاکید بر پاسخگو بودن مدارس در برابر دولت به شیوه بازار و بر اساس بیلان کار می‌تواند به فریب‌های آماری در میزان قبولی دانش آموزان منجر شود.

رواج گفتمان بازار محور در بسیاری از کشورها مانند امریکا، انگلیس، استرالیا، مالزی، سنگاپور و حتی ایران قابل ملاحظه است. کاوش در مورد خاص ایران، در مقاله ای با عنوان «*تأملی بر روابط فرهنگ بازار و دانشگاه*» (باقری ۱۳۹۱) آمده است. در اینجا کافی است به رواج مراکزی مانند «پارک علم و فناوری» برای بازاریابی علم و شعارهایی مانند «تبدیل دانش به ثروت» در پهنه کشور و کوشش برای کسب رتبه در مسابقات جهانی مانند تیمز اشاره نماییم. در واقع، «نهضت جهانی تحول در تعلیم و تربیت» در پی آن است که الگوی واحدی برای تحول تعلیم و تربیت بر اساس گفتمان بازار محور در سراسر جهان فراهم آورد و اقتضاهای محلی را نادیده انگارد. از جمله پرسیدنی است که شعارهایی مانند تبدیل دانش به ثروت در کشور ما چه جایگاهی در فرهنگ بلند دامنه و غنی آن داشته است؟ آیا این از اقتضاهای محلی فرهنگ

[1] . stakeholder
[2] . audit
[3] . Timss, Pirls, Pisa
[4] . market-oriented

ماست یا تنها در بی اعتنایی به این فرهنگ است که امروز فرصت بروز یافته است؟ جهانی گرایی «نهضت جهانی» تنها پوششی است بر محلی بودن آن؛ زیرا فرهنگ بازار محور، فرهنگی خاص و محلی (نولیبرالیسم) است، اما می‌کوشد با تسخیر عرصه جهانی، نمایی جهانی برای خود فراهم سازد. بی تردید ویژگی‌های مشترک و جهانی برای تعلیم و تربیت وجود دارد، اما این ویژگی‌ها به بهای سرکوب ویژگی‌های محلی به دست نمی‌آید و صورت بدلی از یک فرهنگ محلی نیز نمی‌تواند باشد. یکی از نتایج تاکید بر رابطه تعاملی که در این مقاله مورد بحث قرار گرفته، همین توجه به ویژگی‌های محلی است؛ زیرا تعامل نمی‌تواند به امور زمینه ای و واقعی بی اعتنا باشد.

در پایان مناسب است به تحلیل سالزبرگ در مورد آموزش و پرورش فنلاند اشاره کنیم که به تعبیر او در کوشش برای دوری گزیدن از «نهضت جهانی تحول در تعلیم و تربیت» و اعتنا به ویژگی‌های محلی صورت پذیرفته است. فنلاند که در دهه های اخیر تحولی چشمگیر در آموزش و پرورش خود فراهم آورده و بدون آن که مسابقه های جهانی را معیار بداند، در آنها نیز مقام بالایی را کسب کرده، نمونه گویایی است از این که می‌توان به دور از آهنگ «نهضت جهانی»، در آموزش و پرورش تحولی پدید آورد. سالزبرگ در مقابل پنج خصیصه این نهضت که در بالا ذکر شد، پنج خصیصه تحول در آموزش و پرورش فنلاند را به شرح زیر تبیین می‌کند: محلی کردن آموزش و یادگیری (در برابر استاندارد کردن آموزش و یادگیری)، تمرکز بر یادگیری خلاق (در برابر تمرکز بر مواد درسی خاص)، تشویق خطر کردن (در برابر آموزش برنامه درسی تجویز شده)، آموختن از گذشته و نوآوری (در برابر عاریه گرفتن ایده های بازار محور)، مسئولیت مشترک و اعتماد (در برابر پاسخگو کردن و کنترل). نکته قابل ذکر این است که به بیان سالزبرگ، مفهوم پاسخگو بودن [1] در زبان فنلاندی وجود ندارد و به جای آن مفهوم مسئولیت [2] بکار می‌رود که بار اخلاقی و هنجاری آن بارز است؛ در مقابل مفهوم پاسخگو بودن که در آن، به تعبیر بیستا، رویه‌ها [3] جایگزین هنجارها شده‌اند.

نتیجه گیری

فراهم آوردن تحول و بلکه تحول بنیادین در آموزش و پرورش، همواره یکی از مهم‌ترین مطلوب‌های جامعه ما بوده است. اما جای تأمل دارد که چرا به رغم تلاش‌های مختلف، شاهد بروز تحول

---

1. accountability
2. responsibility
3. procedures

نبوده ایم. در این مقاله بر این نکته تاکید شد که اگر عناصر تعلیم و تربیت را به طور مناسب در منظومه‌ای قابل دفاع نبینیم و هر یک را در جایگاه مناسب آن قرار ندهیم، هر زمان ممکن است با قرار گرفتن بی مورد عنصری بر فراز این منظومه، شعاری کاذب برای تحول آفریده شود و چند صباحی ما را به خود مشغول سازد و سرانجام به خاموشی گراید. پیشنهاد این مقاله آن است که بر اساس انسان شناسی اسلامی و ایده انسان به منزله عامل، منظومه تعلیم و تربیت را بر اساس قاعده رابطه تعاملی میان معلم- شاگرد بنیاد نهیم و سایر عناصر مانند هدف، محتوا، روش و ابزارهای آموزشی را در ملازمت با این قاعده جایگذاری کنیم. خروج هر یک از این عناصر از ملازمت یادشده، هر چند در گذشته رخ داده و هر یک به صورت شعاری برای تحول بکار گرفته شده است، اما به سبب نقض قاعده رابطه تعاملی، باید در واقع آنها را به عنوان موانعی برای تحول در آموزش و پرورش ارزیابی نمود. هر شش عنصر مورد نظر و شعارهای تحولی آنها در این مقاله مورد تحلیل و نقد از منظر رابطه تعاملی قرار گرفت. در پایان نیز گفتمان غالب معاصر در تعلیم و تربیت که به صورت کلان همه عناصر را تحت سیطره خود قرار داده، مورد بررسی قرار گرفت. این گفتمان، به تبع غلبه نولیبرالیسم در عرصه جهانی ظهور یافته و با شعار ملازمت با گفتمان بازار محور، در حال تسخیر همه فضاهای تعلیم و تربیتی است. نقض قاعده تعاملی توسط این گفتمان از طریق نادیده گرفتن اقتضاهای محلی فرهنگ‌ها در تعلیم و تربیت مورد توجه قرار گرفت و امکان تخطی از این گفتمان نیز مورد بحث واقع شد.

منابع

باقری، خسرو (۱۳۸۲). *هویت علم دینی*. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.

باقری، خسرو (۱۳۹۱). تأملی بر روابط فرهنگ بازار و دانشگاه. *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، دوره ششم، سال ۱۹-۲، شماره ۲، ۲۲-۷.

گزارش خبرنگار آموزش و پرورش پانا (۱۳۹۲). سخنرانی حمیدرضا حاجی بابایی وزیر آموزش و پرورش در اختتامیه سی‌امین اجلاس روسای آموزش و پرورش در سالن همایش‌های رازی دانشگاه علوم پزشکی تهران.

پوزش شیرازی، حسین (۱۳۹۰). *بررسی وضعیت پوشش تحصیلی و ریشه کن کردن بیسوادی در کشور*. گزارش مرکز پژوهش‌های مجلس، قابل بازیابی در سایت: http://rc.majlis.ir/fa/report/show/800839

عبداللهی، شیرزاد (۱۳۹۱). هفت راهکار برای کنترل جمعیت کودکان بازمانده از تحصیل. روزنامه *دنیای اقتصاد*، شماره ۲۷۳۹، تاریخ چاپ ۱۳۹۱/۶/۲۹.

9.

Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Biesta, G. (2012). Receiving the Gift of Teaching: From 'Learning From' to 'Being Taught By'. *Springer Science+Business Media B.V.*

Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: D.C. Health and Co. Publishers.

Hirst, P. H. (1965). Liberal education and the nature of knowledge. In R. D. Archambault (Ed.), *Philosophical analysis and education*. London: Routledge and Kegan Paul.

Olssen, M., & Peters, M. (2005). Neoliberalism, higher education, and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20, 313–347.

Olssen, M. (1996). In Defense of the Welfare State and of Publicly Provided Education. *Journal of Education Policy,* 11(3): 340.

Nussbaum, M. (2010). *Not for benefit: Why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.

Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.

Smart School Project Team (1997). The Malaysian smart school: An MSC flagship application. A conceptual blueprint. Government of Malaysia.

Tooley, J. (1998). The `Neo-liberal' Critique of State Intervention in Education: A Reply to Winch. *Journal of Philosophy of Education*, 32(2): 267-281.

Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical investigations*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.